

PÄDAGOGISCHE WELT

33. Jahrgang 1979

Schriftleitung: Dr. Helmut Beilner
Prof. Ferdinand Kopp

Verlag Ludwig Auer Donauwörth

Impressum

Beirat der Pädagogischen Welt:

Reg.-Schuldirektorin *Magdalena Bader*, Regensburg
Schulrat *Paul Brunnhuber*, München
Rektor *Bernhard Czinczoll*, München
Prof. Dr. *Wolfgang Einsiedler*, Hannover
Reg.-Schuldirektor *Franz-Josef Gaßner*, München
Prof. Dr. *Hans Glöckel*, Nürnberg
Seminarrektor *A. Kreuz*, Griesbach
Prof. Dr. *Josef Lauter*, Schwäbisch Gmünd
Prof. Dr. *Karl Stocker*, München
Prof. Dr. *Erich Weber*, Augsburg

Schriftleitung:

Oberstudienrat Dr. *Helmut Beilner*,
Eduard-Spranger-Straße 11, 8000
München 45, Tel. 089/3 13 08 30
Professor *Ferdinand Kopp*,
Schmuttermairstraße 18,
8132 Tutzing, Tel. 081 58/27 21

Mitarbeiter an diesem Heft:

Seminarrektor *Peter Franke*, Fichtenweg 5, 8301 Rudelzhausen
Ausbildungsleiter *Rudolf Eckert*,
Schöpfstraße 11, 8500 Nürnberg
Seminarrektor *Jörg Frieb*, Regensburg
Rektor *Bernhard Czinczoll*, München
Seminarrektor *Peter Hartinger*, Hubertusstraße 12, 8450 Amberg
Professor Dr. *Harry Hauke*, Banater
Straße 27, 7072 Heubach
Professor Dr. *Ernst Höfer*, Eugen-Ruoff-Straße 17, 7054 Korb
Rudolf Krüger, Päd. Hochschule Flensburg,
Kiefernweg 7, 2390 Flensburg
Seminarrektor *Klaus Langheinrich*,
Birkenstraße 409, 8256 Lengdorf
Wissenschaftlicher Assistent Dr. *Lutz
Mauermann*, Rainstraße 17, 8901 Oberottmarshausen
Seminarrektor *Otto Wenger*, Ganghoferstraße 15, 8898 Schrobenhausen

Die „Pädagogische Welt“
erscheint monatlich mit 64 Seiten
zum Vierteljahrespreis von
DM 10,80

(Einzelheft DM 3,60).

Verlag und Druck: Ludwig Auer ·
Pädagogische Stiftung Cassianum
8850 Donauwörth.
Postscheckkonto München
Nr. 232-801.

Eigentümer: Ludwig Auer ·
Pädagogische Stiftung Cassianum.
Verlag · Buchhandlung ·
Druckerei.

ISSN 0342-8257

Werterziehung durch Wertklärung

Anmerkungen zum Buch von L. E. Rath/M. Harmin/S. B. Simon: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht (München, Pfeiffer-Verlag, 1976, 286 S., DM 28,-)

Seit 1976 liegt die von *Marilene Simons* aus dem Amerikanischen übersetzte und mit einem Vorwort von Professor *G. R. Schmidt*, PH Lüneburg, versehene Fassung eines Werkes zur Werterziehung (values education) in der Schule vor, dessen Originalausgabe „Values and Teaching“ 1966 im Charles E. Merrill Verlag, Columbus, erschienen ist. Der amerikanische Verlag konnte bisher über eine halbe Million Exemplare davon verkaufen – eine Stückzahl, die für ein pädagogisches Fachbuch als außergewöhnlich hoch bezeichnet werden muß und die am ehesten von *Thomas Gordons* amerikanischen Erziehungs-Bestsellern (Familienkonferenz; Lehrer-Schüler-Konferenz) übertroffen worden sein dürfte. Während *Gordons* Bücher auch in der deutschen Fassung ein Verkaufsschlager sind, scheint dies beim Buch von *Raths u. a.* bislang nicht der Fall zu sein (wenn man deren Erwähnung in Aufsätzen und Beiträgen deutscher pädagogischer Zeitschriften zum Gradmesser ihrer Rezeption und Popularität nimmt). Dieser Umstand wirft die Fragen auf, (a) woher der Erfolg von „Values and Teaching“ in Nordamerika herrührt und (b) weshalb die Ideen der Autoren noch so wenig Anklang in Westdeutschland gefunden haben. Bevor im folgenden diesen Fragen nachgegangen wird, sei eine kurze Inhaltsangabe des Buches vorausgeschickt.

Zum Inhalt des Buches

Diese Frage kristallisiert sich im ersten Kapitel des Buches heraus und stellt das pädagogische Problem dar, an dessen Lösung die Autoren interessiert sind und wofür sie Antwort und Abhilfe suchen: Woher kommt es, daß in den Schulen immer häufiger Kinder beobachtet werden können, die apathisch, oberflächlich, unsicher, zerspalten, ziellos, überangepaßt, überkritisch oder bloße Schauspieler sind? Dies seien Lern- und Verhaltensstörungen, die man weniger auf intellektuelle Defizite oder emotionale Schwierigkeiten zurückführen könne. Was Kinder, aber auch Erwachsene, die diese Symptome zeigen, miteinander verbindet sei, „daß sie für ihr Leben noch keine sinnvolle

Rolle gefunden haben und daher außerstande und nicht gewillt sind, ihre vollen intellektuellen Fähigkeiten zur Verwendung im schwierigen Lebensspiel bereitzustellen. Wir fragen uns, ob Tempo und Kompliziertheit des modernen Lebens das Problem der Entscheidung darüber, was gut, richtig, der Mühe wert und erstrebenswert ist, so erschwert haben, daß viele Kinder es in zunehmendem Maße verwirrend, ja sogar unmöglich finden, zu *entscheiden, was schätzenswert ist und was der Zeit und Energie wert ist*“ (S. 21, Hervorhebung durch mich, *L. M.*). Unklare Wertvorstellungen und Entscheidungsunfähigkeit im Bereich der Werte seien demnach Ursachen für viele Verhaltensprobleme. Sie zu behandeln sei Aufgabe von Lehrern und Eltern. Mit ihrer Theorie und den vorgeschlagenen Methoden zur Wertklärung wollen die Autoren ihnen dabei behilflich sein. Zunächst stellen sie in den Kapiteln 2 bis 4 ihre Werttheorie vor, bei der sie sich teilweise auf *Dewey* (1937) berufen. (Die Legitimität dieser Berufung wird allerdings in einer kürzlich von *Kazepides* [1977] veröffentlichten Kritik in Zweifel gezogen.) Kernstück ihrer Theorie ist der Prozeß des Wertens, d. h. der Vorgang, der schließlich zu jenen Leitbildern (Werten) führt, die unser Verhalten und Handeln beeinflussen und steuern. Wie diese Leitbilder konkret ausfallen, hänge von den Erfahrungen eines Individuums in seiner je spezifischen Umwelt ab und unterliege in dem Maße einem Wandel wie sich Umwelterfahrungen änderten. Demnach könne man auch nicht wissen, welche Werte, welche Lebensweise für den einzelnen Menschen jeweils am geeignetsten wären. *Raths/Harmin/Simon* haben jedoch „einige Vorstellungen davon, durch welche Verfahren Werte am wirksamsten erlangt werden können“ (S. 44); es sind dies Verfahren, die den Menschen zum Bewerten seiner Um-

welterfahrungen herausfordern. Der Vorgang des Wertens ist nach *Raths u. a.* durch sieben Kriterien gekennzeichnet, die alle zutreffen müssen, bevor der Gegenstand des Bewertens als „Wert“ bezeichnet werden könne: Das Wertungsobjekt müsse „(1) frei gewählt, (2) unter verschiedenen Möglichkeiten ausgewählt, (3) nach gebührendem Nachdenken gewählt, (4) geschätzt und bewahrt, (5) öffentlich bestätigt, (6) in die jeweilige Lebensweise einbezogen und (7) in jemandes Leben wiederholt worden“ sein (S. 63). Indem der Lehrer Lernhilfen gibt, die die Kinder zum Nachdenken anregen, ob sie etwas frei gewählt haben, ob sie nach Alternativen Ausschau gehalten und die möglichen Folgen überlegt haben, ob sie den Wertungsgegenstand wirklich hochschätzen und auch bereit sind, öffentlich für ihn einzutreten, ob sie gemäß ihrer Wertauffassung handeln und ihre Gewohnheiten ständig überdenken, indem der Lehrer eben systematisch diesen Bewertungsvorgang, an dessen Ende ein Wert steht, anregt, verhilft er seinen Schülern zu Wertklarheit. Gegen Ende der Darstellung ihrer Theorie verheißen die Autoren: „Der Lehrer, der die Werttheorie auf irgendeine der in diesen Kapiteln vorgeschlagenen Art und Weisen in die Tat umsetzt, kann erwarten, daß die Kinder mehr Werte haben werden, daß sie Wertbegriffe haben, die mehr miteinander übereinstimmen, und vor allem, daß sie bereit sind, das Bewertungsverfahren anzuwenden, während sie heranwachsen und lernen“ (S. 65). Die nächsten beiden Kapitel (5 und 6) sind zwei Hauptverfahren der Wertklärung gewidmet: der klärenden Entgegnung und dem Wertbogen. Bei der Methode der klärenden Entgegnung reagiert der Lehrer auf das, was der Schüler sagt oder tut, indem er einen Impuls zum Nachdenken gibt. Dreißig solcher exemplarischen Entgegnungen werden mit Beispielen für ihre Anwendung vorgestellt. Diese Strategie der Wertklärung erfordert vom Lehrer ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Sensibilität für das, was seine Schüler „bewegt“, welche Wünsche, Einstellungen, Zielprojektionen, Interessen, Gefühle, Meinungen,

Überzeugungen, Freizeitbeschäftigungen, Ängste und Probleme sie gelegentlich äußern. Diese sog. „Wertindikatoren“ lassen auf einen sich anbahnenden Wert schließen. Es wird jedoch deutlich, daß diese Strategie vor allem bei mehr oder weniger zufälligen Anlässen im Rahmen von Lehrer-Schüler-Interaktionen im informellen Bereich des Schullebens anwendbar ist (Stundenwechsel, Pausen u. ä.), wo den Kindern selbst unter gegenwärtigen schulischen Rahmenbedingungen gestattet ist, sanktionsfrei Elemente ihres informellen Verhaltens in den Schulalltag einzubringen (vgl. hierzu *Mauermann 1978a*, S. 85 f.). Der Wertbogen dagegen, ein Arbeitsblatt, das den Schüler zur wertenden Stellungnahme zu einem bestimmten Lebensbereich oder Unterrichtsgegenstand auffordert, ist eine als schultypisch zu bezeichnende Strategie der Wertklärung und gestattet, in systematischer Weise und öfter Wertklärungsprozesse bei allen Schülern zu initiieren. Mit 13 Beispielen sowie Hinweisen zu Konstruktion und Einsatz von Wertbögen wollen *Raths* und seine Kollegen den Lehrer anregen, seinen Unterricht durch wertklärende Fragen zu ergänzen und zu vertiefen.

Im Kapitel 7, dem mit über 50 Seiten umfangreichsten Teil des Buches, werden weitere 18 Unterrichtsmethoden vorgestellt, die zum großen Teil dem schulpädagogisch versierten Lehrer keineswegs originell erscheinen werden, die aber unter dem Aspekt ihrer wertklärenden Verwendung im Unterricht von *Raths u. a.* überdacht worden sind und so in neuem Licht erscheinen (z. B. wertklärende Klassendiskussion, autobiographischer Fragebogen, Interview, Rollenspiel). Wie ihre Werttheorie in die Praxis umgesetzt werden soll, wie ihre Theorie mit anderen Befunden der Psychologie zusammenhängt und welche Forschungsarbeiten zur Bestätigung der Theorie bereits vorliegen bzw. noch ausstehen, das sind die Probleme, mit denen sich die Autoren des Buches „Werte und Ziele“ in den letzten drei Kapiteln auseinandersetzen. In ihren Ausführungen nehmen sie Einwände gegen ihre Konzeption der Wertziehung vorweg, wie sie sowohl von Praktikern

als auch Wissenschaftlern vorgebracht werden könnten. Dadurch gelingt es ihnen, nicht nur ihre Methodologie zu verdeutlichen und einige mögliche Fehldeutungen abzuwehren; durch die Diskussion anderer Theorien und empirischer Befunde wird auch klar, daß bei aller Plausibilität ihrer Theoriebegründung noch eine Reihe von Forschungsarbeiten zur empirischen Untermauerung ihres Konzepts notwendig sein werden.

Verbreitung des Ansatzes und seine Gründe

Nach dieser sehr verkürzten Wiedergabe des Buchinhalts zurück zu der eingangs gestellten Frage, was den durchschlagenden Erfolg dieses Werkes in amerikanischen Lehrerkreisen wohl verursacht hat. Hierzu lassen sich einige Vermutungen anstellen. Sie gründen sich auf persönliche Erfahrungen und Informationen, die der Verfasser dieser Zeilen anlässlich eines mehrwöchigen Forschungsaufenthaltes im Juni/Juli 1978 in den Vereinigten Staaten sammeln konnte.

Als Hauptgrund für die Verbreitung des Buches darf ein in den USA bei Lehrern, Eltern, Politikern und anderen mit Erziehungsfragen sich Auseinandersetzenden allseits existierendes Bedürfnis angenommen werden, jenen gesellschaftlichen Phänomenen effektiv zu begegnen, die als Bedrohung des sozialen Friedens und der individuellen Sicherheit wahrgenommen werden bzw. traditionelle Überzeugungen der amerikanischen Nation allzu radikal in Frage stellen: Jugend- und Wirtschaftskriminalität, Gewalt in den Schulen, Vandalismus, Drogenkonsum, Zerfall der Familie als Erziehungsinstitution, Armut, Arbeitslosigkeit. Alle diese Beobachtungen können als grobe Verletzung menschlicher Rechte, wie sie z. B. in der Bill of Rights oder der Declaration of Independence niedergeschrieben sind, interpretiert werden und haben Zweifel an der Gültigkeit basaler Werte und sozialer Normen aufkommen lassen. Bestechungsskandale, Watergate und My Lai haben zusätzlich den Glauben der Nation an ihre moralische Integrität erschüt-

tert. Diesen Glauben zurückzugewinnen und gleichzeitig das schlechte Gewissen über eventuelle pädagogische Versäumnisse zu verlieren, ist das Ziel der gegenwärtigen Diskussion und innovativer Bemühungen im Erziehungswesen der USA. Von einer Anreicherung der sozialwissenschaftlichen Curricula (social studies) mit Wertproblemen und moralischen Konflikten verspricht man sich eine Besserung der Situation. „Werterziehung“ heißt die aktuelle Parole. Nur, wie soll diese geschehen, ohne daß der Anschein erweckt wird, dabei würde ein ganz bestimmtes Paket von Werten vermittelt oder indoktriniert? Denn allein der Verdacht einer Wertindoktrination würde in diesem Land, das seinen ethischen und kulturellen Pluralismus hauptsächlich durch weltanschaulichen Liberalismus aufrechterhalten kann und will, jeglichen Werterziehungsansatz zumindest im öffentlichen Schulwesen über kurz oder lang scheitern lassen. Hier bieten *Raths u. a.* mit ihrem Wertklärungsansatz einen geeigneten liberalistischen Standpunkt und Ansatz an. Ihnen geht es weniger um bestimmte Inhalte und Ergebnisse einer Erziehung zu Werten, sondern vielmehr formal um den Prozeß des Wertens, mit dessen Hilfe das Individuum sich selbst darüber klar zu werden vermag, was es liebt und hochschätzt, wie es sein eigenes Leben gestaltet. Jedes Individuum müsse sich seinen eigenen Schatz von Werten zurechtlegen und ständig aufgrund wandelnder Lebensverhältnisse überprüfen. Aus der prinzipiellen Unvorhersagbarkeit jener Werte, die für den einzelnen zur Regelung seiner zukünftigen gesellschaftlichen Beziehungen am geeignetsten und zufriedenstellendsten sind, folgern die Vertreter des Wertklärungsansatzes, daß den Heranwachsenden am besten damit gedient sei, jene Fähigkeit zu erwerben, die es ihnen erlaubt, ihr eigenes Tun und Denken laufend auf implizite Wertungen hin zu überdenken.

Diese Argumentation klingt ungemein logisch und liberal. Außerdem gründet sie auf einer Gesellschaftsordnung, in deren Zentrum Begriffe wie Individualismus und größtmögliche Freiheit des einzelnen stehen. Damit kommt

sie dem westlichen, insbesondere dem nord-amerikanischen Demokratieverständnis sehr entgegen. Gleichzeitig werden die leidigen, so konfliktträchtigen, Unbehagen bis Schmerz bereitenden Probleme der Normenbegründung, der Legitimation von Werten, des Wertekonflikts, der Werthierarchisierung u. ä. auf patente Weise gelöst: Sie werden gar nicht erst angesprochen.

Stimmt man dieser Werterziehungsposition von *Raths* und seinen Kollegen und Schülern einmal zu – und das tut in den USA tatsächlich ein Großteil der Lehrerschaft –, dann allerdings wird das Buch „Werte und Ziele“ zum unentbehrlichen methodischen Ratgeber und Helfer des „wertklärenden“ Lehrers. Die Attraktivität des Buches für den Erziehungspraktiker rührt jedoch nicht nur vom methodischen Ideen- und Variantenreichtum her, sie beruht auch auf der Anschaulichkeit bei der Darstellung. Die Vielzahl von Unterrichtsbeispielen und -anregungen sowie von kurzen Gesprächsprotokollen demonstrieren, daß die vorgeschlagenen Methoden nicht allein am grünen Tisch konzipiert wurden, sondern erprobt und praktikabel sind. Der theoretische Überbau sowie die Darstellung der empirischen Forschungsarbeiten machen nur etwa ein Viertel des Buches aus und sind in einer erfreulich verständlichen Sprache sowie in abwechslungsreichem und lesbarem Stil geschrieben (beides hat leider bei der Übersetzung ins Deutsche stark gelitten).

Wertklärungs-Workshops

Daß ein Buch praxisorientiert und gut lesbar geschrieben ist und einen aktuellen Bedarf deckt, sind sicherlich Hauptgaranten des Verkaufserfolgs. Im Falle des Buches von *Raths u. a.* kommen weitere absatzfördernde Momente hinzu: Erstens versuchen die Autoren persönlich ihre Wertklärungsmethoden durch Referate und Seminare vor Lehrern und Erziehern bekannt zu machen. So spricht Co-Autor *Sid Simon* z. B. nach eigenen Aussagen (s. das in PW 1 [1979] H. 1 abgedruckte Ge-

spräch mit ihm) pro Jahr ca. 10 000 Pädagogen im Rahmen von ein- oder mehrtägigen Workshops an. Wer selbst einen solchen Workshop miterlebt hat, kann sich nur schwer der Faszination entziehen, die sowohl von der Person eines *Sid Simon* als auch der gekonnten und mitreißenden Art seiner Ausführungen und Demonstrationen ausgeht. Zweitens hat die Wertklärungsmethodologie Eingang in die Curricula von Teacher Colleges gefunden, die in den USA hauptsächlich für die Ausbildung von Lehrern verantwortlich sind (vgl. z. B. *Watson*, 1976). Zu diesem Zweck wurden auch Medien entwickelt (Tonkassetten, Tonbildreihen, Tonfilme), die zur Einführung in diesen Werterziehungsansatz dienen. Drittens laufen in einem Teil der amerikanischen Bundesstaaten bereits Werterziehungsprogramme, die mit Wertklärung arbeiten (s. *Benson/Engeman* 1974, S. 54). Ein Lehrer, der nach diesen Programmen unterrichtet, wird sich notwendigerweise mit dem Grundlagenwerk von *Raths u. a.* beschäftigen müssen. Ebenso wird es einem Großteil jener ergehen, die eine der Nachfolgepublikationen zur Wertklärung in Schule und Unterricht gelesen haben (s. die Hinweise bei *Mauermann*, 1978b, S. 217). Darauf werden nämlich nach Art von Kochbüchern Wertklärungsstrategien aneinandergereiht, wobei entweder eine nur sehr dürftige oder überhaupt keine theoretische Begründung des Ansatzes gegeben wird. Viertens schließlich läßt es das dezentrale amerikanische Schulsystem zu, daß curriculare Innovationen relativ schnell in die Praxis umgesetzt werden können. Ein Lehrer, der vom Nutzen einer Werterziehung durch Wertklärung überzeugt ist und die Leitung seiner Schule sowie das örtliche Schulkomitee dafür gewinnen kann, hat gute Chancen, Wertklärung praktisch erproben zu können, und die bloße Existenz dieser Möglichkeit ermutigt vermutlich schon zum Kauf des entsprechenden schulpädagogischen Werkes.

Schwierigkeiten in unserem Schulsystem

Damit ist ein Punkt angesprochen, der zur Beantwortung der zweiten eingangs dieses Bei-

trags gestellten Frage, weshalb die deutsche Ausgabe bislang noch so wenig Anklang in hiesigen Lehrer- und Erzieherkreisen gefunden hat, herangezogen werden kann. Der Freiraum, der den Lehrern hierzulande zur pädagogischen Gestaltung ihres Unterrichts zugestanden wird, ist m. E. zu gering, als daß sie Anregungen, wie sie von *Raths u. a.* gegeben werden, in größerem Umfang aufgreifen und verwirklichen könnten. Nimmt man die gegenwärtig immer häufiger zu hörenden Parolen von der „Wiedergewinnung des Erzieherischen“, der „Pädagogisierung der Schule“ oder vom „Mut zur Erziehung“ als Indikatoren, so läßt sich daran zwar ein wachsendes Bedürfnis nach Werterziehung in den Schulen auch bei uns ablesen; nach wie vor wartet man jedoch vergeblich, daß diese Forderung nach verstärkter erzieherischer Tätigkeit der Lehrer in spürbarer Weise ihren Niederschlag in Schulordnungen oder curricularen Lehrplänen fände. Und diese Richtlinien geben letztlich die Kriterien ab, nach denen der Erfolg von Unterricht, Schülern und Lehrern nahezu ausschließlich beurteilt wird: Umfang der vermittelten bzw. angeeigneten Kenntnisse, Fertigkeiten und – überwiegend kognitiven – Fähigkeiten nach Maßgabe der vorgeschriebenen Lernziele und -inhalte, Anzahl der Hefteinträge, Probearbeiten und Schulaufgaben u. ä. Solange diese Kri-

terien die Standards zur Einschätzung der Qualität von Schule und Unterricht seitens Schulaufsicht, Elternschaft und Öffentlichkeit abgeben, braucht man sich nicht zu wundern, wenn der Lehrer bemüht ist, zunächst diese Qualitätsnormen zu erfüllen, und alles andere als beliebig oder gar hinderlich für den Unterrichtsfortgang zu betrachten. Zur notwendigen Sensibilisierung der Lehrer in bezug auf die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Werten und Normen wurde bereits ein begrüßenswerter Impuls z. B. durch das bayerische Kultusministerium gegeben: Das pädagogische Jahresthema für das Seminar der Junglehrer im Schuljahr 1978/79 konzentriert sich auf diese Problematik. Dieser Impuls wird aber spurlos im Sand des Schulalltags verrinnen, wenn nicht die Rahmenbedingungen geschaffen bzw. aufgezeigt werden, die schulische Werterziehung erst ermöglicht. Und unterrichtliche Anregungen und Hilfen, wie sie das Buch von *Raths u. a.* – trotz einiger Vorbehalte, die man gegen ihre Wertklärungsmethodologie vorbringen kann (zur ausführlichen Kritik siehe *Mauermann, 1978b, S. 217–223*) – hierfür anzubieten vermögen, laufen Gefahr, von vielen Lehrern analog jener bekannten Aussage Karl Valentins kommentiert zu werden: „Mögen täten wir schon wollen, aber dürfen haben wir uns nicht getraut.“

Literatur:

- Benson, G. C. S./Engeman, T. S.: Practical possibilities in American moral education. In: *Journal of Moral Education* 4 (1974), S. 53–59
 Dewey, J.: *Theory of valuation*. Chicago 1937
 Gordon, Th.: *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*. Hamburg 1976⁷
 Gordon, Th.: *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg 1977
 Kazepides, A. C.: The logic of values clarification. In: *The Journal of Educational Thought* 11 (1977), S. 99–111

- Mauermann, L.: Der Beitrag des Unterrichts zur moralischen Erziehung. In: *Mauermann, L./Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth 1978, S. 79–96 (a)
 Mauermann, L.: Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von *Raths/Harmin/Simon* – Darstellung und Kritik. In: *Mauermann, L./Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth 1978, S. 210–223 (b)
 Watson, E. P.: Vorschlag eines Modells für die Anwendung des Microteaching in der Lehrerbildung. In: *Zifreund, W. (Hrsg.): Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse*. Weinheim 1976, S. 132–178